Queridas y queridos estudiantes ¡Buenos días, tardes, noches! ¿Están listos, listas, listes?

Hoy me acerco a ustedes por medio de una clase-texto. Y quizá sea necesario poner un poco en contexto qué es esto de una clase que tiene la forma de un texto… porque no es lo mismo una clase escrita que un texto bibliográfico. Si tuviera que decir a qué se parece una clase escrita, yo diría que se parece bastante a una carta. Simplemente porque no es un texto genérico destinado a quien quiera leerlo (aunque en algunos puntos retome escrituras propias anteriores) sino que es un mensaje entre dos partes que se conocen y mantienen una relación con cierta continuidad. Por eso comienzo diciéndoles "Queridas y queridos estudiantes", y no meramente poniendo un título. Y por la misma razón, las y los saludo hoy, 15 de abril de 2021, un día que no es cualquier día si no el día de nuestra clase, que hoy tiene la forma de… un texto. Espero que al leerlo escuchen mi voz y que al subrayarlo se sientan entrando en conversación conmigo y les demás del curso.

Comenzaremos esta segunda unidad del programa hablando un poco más del jardín como escuela, y particularmente de algunas de las cosas que hace la escuela y que hacen del jardín, una forma – especial, potente y singular – de escuela: sus tiempos y espacios.

Primera idea: en el jardín se brinda tiempo

La primera y más notable significación de estar en la escuela es la de gozar de un tiempo separado del tiempo habitual, que abre la posibilidad de experiencias diferentes de las de la vida corriente. El jardín, porque es escuela, ofrece eso que ofrece la escuela y que es el sentido que se aloja en la misma etimología de la palabra escuela como "tiempo libre". En la escuela, nos dicen Simons y Masschelein (en ese librito maravilloso al que nunca dejo de volver y que les dejé como bibliografía "ampliatoria" en la clase 2)[1], "podemos decir que el tiempo escolar es un tiempo liberado". Es decir, la escuela "libera" a los chicos (por unas horas) de todo lo que implica ser hijos, nietos, argentinos, ricos o pobres, nativos o inmigrantes, o lo que sea que les trace un camino – glorioso o penoso, atractivo o aterrador – y les indique un destino. Por eso se dice que el tiempo escolar iguala: la igualdad escolar no tiene que ver con las cosas que la escuela enseña, sino con el tiempo que en la escuela se brinda. Lo repito, subrayado: la igualdad escolar no tiene que ver con las cosas que la escuela enseña, sino con el tiempo que en la escuela se brinda.Y por las dudas, de nuevo en verde: la igualdad escolar no tiene que ver con las cosas que la escuela enseña, sino con el tiempo que en la escuela se brinda. Y es que esta idea merece destacarse y darle algunas vueltas. Espero que la conversemos un poco la clase que viene.

[1] Les recuerdo: Jan Masschelein y Marteen Simons: Defensa de la escuela, BsAs: Miño y Davila, 2014. - https://archive.org/download/EnDefensaDeLaEscuela/En_defensa_de_la_escuela.pdf (+ video con comentarios sobre el mismo - https://youtu.be/oc15C0EE9tw)

Pero por ahora, lo digo de otro modo: la escuela no es importante sólo porque enseñe cosas importantes (aunque además hace eso, claro) sino porque brinda la experiencia (cotidiana, constante, cuidada y enriquecida) de salir de la vida común, esa vida de todos los días donde uno es igual a uno mismo y no puede detenerse a pensar(se) desde otros lugares, a hablar otros lenguajes, a exponerse a otras miradas. Ese tiempo, el de estar en la escuela, es un tiempo en el que podemos descubrir qué nos gusta, qué podemos, qué nos conmueve, qué nos indigna, y qué sucede más allá de todo lo que nos gusta, podemos, nos conmueve y nos indigna. Sigo leyendo a Simons y Masschelein. La escuela libera a los chicos y chicas de determinaciones, y les ofrece un tiempo y un lugar

> "en el que nos preocupamos e interesamos especialmente en las cosas (…). La escuela focaliza y dirige nuestra atención hacia algo. La escuela (…) **infunde en la nueva generación la atención hacia el mundo: las cosas empiezan a hablar(nos)**. La escuela nos hace atentos y permite que las cosas –desvinculadas de sus usos y posiciones privadas– se tornen "reales". Provocan algo, son activas".[2]

No sé a ustedes, pero a mí me encanta esa partecita que destaqué en negro. En el jardín, a las chicas y chicos les ponemos el mundo delante (bajo la forma de un juego, un dibujo, un poema, un relato) y los invitamos a mirar, a escuchar y a darse cuenta que están rodeados de maravillas.

Ya discutimos un poco antes esta idea: el acto de enseñar en la escuela apunta a la posibilidad de aprender, pero como (por suerte) no puede garantizar un efecto muy preciso (casi nadie sale de la escuela muy seguro de haber aprendido en forma profunda o duradera algo en particular), su valor reside en algo que sí puede (por ahora) garantizar: el tiempo del estudio, del juego, del ejercicio, de la práctica. Tiempos para habitar. ¿Cómo pensar entonces el tiempo del jardín? ¿De qué manera explorar los distintos tiempos que se viven las salas del nivel inicial?

Muchas veces se hace una analogía entre el tiempo del jardín y el tiempo de la infancia. Y hay, claro, esa especie de evocación nostálgica de los primeros años de la vida que se recuerdan dorados, cristalinos, etéreos. Esta imagen se parece, además, al estereotipo del jardín de infantes como espacio ameno, feliz, aislado del mundo. Pero no se corresponde demasiado, en cambio, con la vivencia que suelen tener los niños de su propio tiempo. Se trata más bien de una idealización adulta de esos tiempos primeros. Pero al referirse al tiempo de la infancia de esa manera amplia y evocativa también se borran de un plumazo las enormes diferencias que hay dentro del tiempo escolar del jardín.

Estos tiempos múltiples que atraviesan la experiencia infantil (en general), y la experiencia de los chicos en el jardín (en particular) ameritan pensarse más detenidamente. Para ello, para pensar algunas de las muchas cosas que pueden pensarse a través del cristal del tiempo, les propongo recorrer una distinción entre cuatro formas de pensar el tiempo del jardín: **el tiempo formal del cronograma, el tiempo habitado de la vivencia (con sus "momentos"), el tiempo vital de la infancia y**

[2] Ibíd.

el tiempo impuesto por la época. En las siguientes páginas, despleguemos un poco estas cuatro imágenes del tiempo.

El tiempo formal del cronograma: la grilla semanal

La referencia más típica al tiempo de un cronograma es, claro, el de la grilla semanal. Esa estructura que sostiene el tiempo y nos brinda la imagen tranquilizadora de una sucesión prevista de acontecimientos. La visión que tenemos habitualmente del cronograma es la de una herramienta que nos ordena las tareas. En este punto, el tiempo del cronograma es también el tiempo de los objetivos formulados en la planificación: un tiempo pensado hacia adelante, en términos más bien productivos. Un tiempo en el que esperamos (como se suele decir en los objetivos) "que los alumnos…" aprendan, hagan, transiten, vivencien. Un tiempo dedicado a otros (los alumnos, los destinatarios del objetivo), es decir, un tiempo dispuesto para ser recorrido. Un tiempo embaldosado, marcado, señalizado. Si se debiera hacer un paralelo entre tiempo y espacio, el equivalente espacial del cronograma sería el mapa: estructurado, dividido por líneas, políticamente definido, categorizado, rotulado y etiquetado. El tiempo del cronograma se estructura consecutivo, como una secuencia, y nos brinda una ruta a seguir, sobre una idea más o menos naturalizada del tiempo que traza, y que se va desplegando como una alfombra sobre la que podremos caminar tranquilos.

También es cierto que el tiempo encerrado en las grillas es tiempo contable, medible, tiempo analizable, tiempo visible. Y ante el halo de misterio que rodea la idea de tiempo, el cronograma es la luz más potente: lo vuelve (aparentemente) nítido, y por lo tanto exigible y evaluable. Los cronogramas, digamos, son el instrumento mediante el cual los tiempos se miden, se vuelven mercancía negociable y se contabilizan para ponerles precio y valor. Cuando la directora del jardín mira el cronograma de la maestra de sala, está mirando un proyecto abierto de ocupación del tiempo, y también algún tipo de contrato acerca del modo de realizar las tareas. En general, lo apreciará desde la perspectiva del diseño. Probablemente señalará cosas como: "cuidado, que no aparecen actividades de ciencias" o "sería mejor anticipar esta propuesta el día anterior" o "quizás esto no sea oportuno hacerlo justo después de la clase de educación física". Pero desde la mirada más amplia de la gestión estatal, los cronogramas son la única ventana a la vida en las aulas, al tiempo escolar. Una ventana cuadriculada y bidimensional, como una pantalla, que recuerda en los cronogramas ese tiempo burocrático de las jerarquías institucionales. Y desde los intereses del mercado, el cronograma lleva al mundo de las aulas la lógica productiva de las empresas, donde el tiempo es un insumo que se invierte, y del que se esperan retornos en términos de ganancia. No sólo porque es el tiempo que cuentan los que nos pagan el sueldo, sino porque no falta quien cree que la medida de la calidad (palabra pringosa si las hay) es el tiempo medible.

Una aclaración: no es que esté despotricando contra los cronogramas, ¿eh? En esta materia, de hecho, tenemos uno y nos ayuda bastante. Pero vale la pena distinguir entre la propuesta de vivencia del tiempo que el cronograma nos brinda, y otras, que ya vienen a continuación.

El tiempo habitado de la vivencia: aburrirse y divertirse

La palabra tiempo es profunda, abismal. Si hemos de pensar seriamente la naturaleza del tiempo, probablemente llegaremos tarde o temprano a paradojas circulares y laberintos de espejos de los que será difícil salir. Pero hay algo que parece más o menos evidente: el tiempo existe (también) como una percepción. Es experiencia, es subjetividad. El tiempo es, también (o sobre todo) la vivencia del tiempo. El término *habitar*, ligado al espacio, hace referencia a cierta acción de aquerenciarse en el que – tras habitarlo – se convertirá en nuestro lugar. La idea de habitar para que un territorio se convierta en patria, tan nítida en términos geográficos, es susceptible de ser llevada, también al plano temporal. Cuando alguien dice "en mis tiempos todo era diferente", o "en mi época las cosas se hacían de tal manera" da cuenta de esta pertenencia de las personas a ciertos tiempos, percibidos como propios. Pero no es sino ocupando el tiempo con significados que nos atraviesen y nos impliquen que llegamos a hacerlo propio.

Habitar el jardín, entonces, es también ocupar sus tiempos. Y digo "sus tiempos", así, en plural, porque la escuela de los chicos posee una temporalidad que inevitablemente oscila en distintos climas, distintos modos de encuentro, distintas tesituras. Y el par aburrido/divertido me interesa especialmente para pensar en el tiempo del jardín, porque se trata de dos extremos que, aún sin tematizarse demasiado, se han tenido muy en cuenta para pensar el trabajo pedagógico en las salas. El valor del juego (asociado a la diversión), las analogías (banales) entre la maestra jardinera y la figura de quien anima o entretiene, todo ello hace que lo "divertido" sea un terreno interesante, pero a la vez un poco pantanoso para pensar lo pedagógico en el nivel inicial. Hablar de "divertir a los chicos" es visto como un modo superficial de pensar las cosas (como "mera" diversión), pero a la vez, nos preocupa y nos importa hacer de la experiencia en la sala un tiempo divertido. Por eso tal vez usamos otras palabras para hablar del tema: el uso del término "significativo", por ejemplo, muchas veces se podría interpretar como sinónimo de "divertido" (y que Ausubel nos perdone), y algo similar puede suceder con "innovación". Al evaluar procesos, como he escrito alguna vez, es bastante habitual que los registros docentes estén muy centrados en el *disfrute* como categoría de valoración.[3] En fin, aunque no tengamos un acuerdo amplio ni un vocabulario aceitado para hablar del tiempo de la diversión, la cuestión está presente y se cuela por todos lados.

El aburrimiento, por otro lado, tiene mala prensa, aunque hay también elogios para el tiempo aburrido. Santiago Alba Rico dice que hay dos maneras de lograr que alguien *no piense*: una, obligarle a trabajar sin descanso; la otra, obligarle a divertirse sin interrupción.[4] Claro que allí el filósofo no se refiere al intento de un docente por hacer agradable la experiencia de aprender, sino al efecto idiotizante de la catarata de publicidades divertidas que nos mantiene capturados y atontados, prendida nuestra atención al chiste banal que nos invita a comprar coca cola, volkswagen o mastercard. Pero también hace notar que el aburrimiento, lejos de ser un fantasma al que se debe alejar, "es la experiencia del tiempo desnudo". Al aburrirnos, desde esa perspectiva, nos encontramos cara a cara con nosotros mismos. De hecho, *divertirse* es, literalmente, darse vuelta, separarse, ir en otra dirección Y *entretener*

---

[3] Brailovsky, D.(2016) Didáctica del nivel inicial, en clave pedagógica, Buenos Aires, Novedades Educativas.
[4] Alba Rico, S. (2009). Elogio del aburrimiento, La Calle del Medio/Rebelión - https://rebelion.org/elogio-del-aburrimiento/

es distraerse, ver la atención llevada hacia otro lugar. Son palabras que indican la idea de dejarse llevar, de resbalar hacia lugares no buscados, siempre exteriores. El tiempo aburrido, al contrario, nos conduce a los laberintos interiores de nuestro pensamiento. "No hay nada más trágico", concluye Alba Rico, "que este descubrimiento del tiempo puro, pero quizás tampoco nada más formativo".[5]

Estas consideraciones acerca del aburrimiento no tienen que ver con que los chicos la pasen bien o mal en el jardín, y tampoco les estoy proponiendo que hagan a sus alumnos aburrirse para que se encuentren con si mismos, no… apenas quiero llamar la atención sobre cierto malentendido respecto del necesario carácter atractivo de todo lo que sucede en el jardín, como si fuera una fiesta de cumpleaños permanente. Tal vez una de las cosas que el jardín puede (y quizás debe) hacer es la de propiciar esta forma de encuentro de los chicos con ellos mismos que se experimenta en esta especie de espejo que es el tiempo vacío, para ser ocupado. Se lo suele llamar aburrimiento, pero tiene otros nombres mucho más interesantes: pensamiento, pregunta, reflexión, meditación, espera, ocio, libertad. Quizás una de las cosas que podemos hacer es *balbucear* un poco estas palabras buscando acomodarnos en ellas.

El tiempo, los momentos

Hace unos parrafitos dije que el jardín posee una temporalidad que inevitablemente oscila en distintos climas, distintos modos de encuentro, distintas tesituras. En el jardín el tiempo no se vive homogéneamente. No hay diversión ni aburrimiento todo el tiempo. No es un tiempo lineal, sino meandroso y cambiante. No hay una sola temporalidad. Y creo que una manera interesante de pensar el mapa de los tiempos en las salas es quizás la idea (muy instalada en nuestro lenguaje, por otro lado) de los *momentos*, es decir, de la "duración de ciertos movimientos", que es el significado etimológico de "momento". Los distintos movimientos de una jornada típica, entonces, sugieren momentos, por ejemplo:

- el *momento del intercambio* inicial de la jornada como tiempo de apertura que goza de cierto clima inaugural (tranquilo, virgen, abierto, nuevo), un tiempo que se despliega hacia adelante, promisorio;
- el *momento del cuento* (o del poema) como tiempo de pausa (especial, intenso, circular),
- el *momento del juego en el patio*, arenero, etc. como tiempo de despliegue (explosivo, expansivo, abierto),
- el *momento del juego con otros* en rincones u otros dispositivos de la sala como un tiempo de encuentro y conversación más horizontal, auspiciado por otros códigos y expectativas, un tiempo observado por el docente, pero a la vez liberado de intervenciones,
- el *momento compartido de la comida* (merienda, desayuno, almuerzo), tiempo con parecidos al del juego con otros (por la relativa autonomía de los chicos) pero mirado de otra manera por los adultos y atravesado de los ritos de la comida de nuestra

[5] Ibíd.

cultura. El momento se nutre, claramente, de los significados del "comer juntos", y otorga reglas, modelos corporales, léxicos. Es, además, un tiempo fuertemente sensorial, pues aparecen los aromas y los sabores de la comida.

- Los *momentos intermedios* (las transiciones entre las actividades, el momento que suele llamarse de "pos-comedor", la breve espera en el patio al entrar, antes o después del saludo grupal), donde hay una sensación de grieta en el tiempo, de territorio fronterizo, sin una entidad clara desde la definición adulta, pero que suelen ser momentos potentes desde la perspectiva de los chicos.
- Los *momentos paralelos*, como el tiempo de los que no duermen siesta, de los que terminaron su trabajo en las mesas y deambulan, del que fue mandado "a pensar" (eufemismo de las viejas penitencias), es decir, estados de exilio respecto del sentido grupal del tiempo que, como los momentos intermedios, contienen muchas veces una profundidad insospechada.
- El *momento de la clase de…* (música, educación física, expresión corporal) que es especial – se las llama materias especiales – porque son esperadas, y por lo tanto traen un tiempo que regresa cíclico, dos veces a la semana, y permite un tipo de continuidad diferente del de la cotidianeidad diaria y constante de la vida en la sala.

Pensar la vida en las salas del jardín como un abanico de distintas temporalidades, distintas maneras de habitar el tiempo escolar (abiertas por momentos típicos, que todos conocemos muy bien) es entonces otro modo de concebir la jornada, y nuestro tránsito compartido a través de ella.

El momento viene con sus rituales, sus luces, sus sonidos, sus instrucciones acerca de cómo ponerse, cómo hablar, cómo moverse. No son reglas rígidas del tipo "en la mesa no se grita" o "cuando el otro habla, me callo", sino invitaciones a dejarse atravesar por esos momentos, con sus reglas tácitas que (aunque a veces se explicitan, claro) hablan desde los rituales que los definen como "momentos" separados del tiempo común.

Esta idea de ritualizar los momentos dentro de las instituciones es vieja, viejísima. Iván Illich, analizando las prácticas de lectura medievales, recupera el lugar del libro en ciertos momentos de la vida cotidiana de los monjes de San Víctor.

> (…) precedido de dos velas, el libro es conducido través de los dormitorios. El monje que lo lleva no debe apoyar perezosamente el pesado volumen en su cabeza ni mecerlo negligentemente en su brazo extendido, sino que debe proceder con gran dignidad, haciendo que el borde superior del libro descanse sobre su pecho. A cada turno, los monjes que van en la pequeña procesión cantan "*Benedicamus domino*", los novicios que están durmiendo, en el preciso instante en el que se despiertan, entrarán bruscamente en el mundo del latín con la respuesta, "Deo gratias". (…) El libro se coloca en el atril que está en medio de la nave. Una vela se enciende frente él, no sólo para facilitar el reconocimiento de las letras, por supuesto, sino también para recordarnos que Cristo es la luz que brilla desde esas páginas en la oscuridad. La celebración ceremonial del libro, el latín, el canto, la recitación, forman así un fenómeno acústico inmerso en una compleja arquitectura de ritmo, espacios, gestos. Todo esto no podía sino adherirse los huesos de los alumnos (…)[6]

[6] Illich, I. (1993). En el viñedo del texto. Etología de la lectura: un comentario al "Didascalicon" de Hugo de San Víctor, México: Fondo de Cultura Económica (p. 93)

La cita describe una práctica ritualizada que desarrollaban los estudiantes de teología hace casi mil años. ¡Mil años! El momento de la lectura no era el de sentarse en el lugar de siempre a hacer otra cosa (leer). No sólo porque, como bien se dedica a demostrar Illich a lo largo del libro, la lectura no era entendida como hoy la entendemos, sino porque se rodeaba al acto de leer de una serie de disposiciones del cuerpo y el espíritu que definían al momento como tal. El jardín no es un monasterio medieval, claro, pero es una institución que recibe a los chicos en comunidad, y que los inicia en una serie de prácticas a las que acceden mucho menos por las acciones instructivas directas de los docentes, que por su tránsito por ciertos momentos cargados de sentido. **Los momentos enseñan.**

El tiempo vital de la infancia

La idea de infancia remite a dos categorías temporales muy concretas: la nostalgia (cuando se la evoca desde el mundo adulto) y la esperanza (cuando se la mira hacia adelante, como una promesa), pero ambas son miradas externas a la propia vivencia de la infancia. Y es que la nostalgia y la esperanza son ecuaciones afectivas del tiempo: hablan menos de los niños que de los sentimientos adultos respecto del tiempo infantil. La patria temporal de los chicos, podríamos decir, es el presente.

Sin embargo, hay varias *interrupciones* – por emplear el término que propone Carlos Skliar – a esa patria del instante. La más evidente, probablemente, es la que se sigue del hecho de que en el jardín el tiempo es usado muchas veces para trazar un camino de ciclos, etapas, metas y expectativas escalonadas, tanto para los aprendizajes como para el propio desarrollo. Los chicos deben controlar esfínteres en la sala de dos años, deben iniciarse en ciertas formas de la lectura y la escritura en las salas más avanzadas, en fin, el mapa del tiempo en las instituciones suele venir atado a cierto mapa de expectativas. Tal vez por eso suele decirse que el tiempo escolar "consigue que el fracaso y retraso escolar aparezcan como hechos naturales".[7]Lo natural, se diría, es ajustarse a esos mapas de tiempos y logros esperados, y el problema se sitúa en los casos que se desvían demasiado respecto de esa sincronía estipulada.

La versión más difundida de esta idea de un tiempo-reloj que traza una agenda de "logros" (gatear, caminar, hablar, dibujar la figura humana, escribir el nombre, etc.) es la que proponen hoy las neurociencias. La idea de que los niños, por ser niños, "tienen" ciertos tiempos de atención determinados, que sus pequeños cerebros vienen más o menos formateados a tiempos que deben ser respetados, lleva a sostener que un docente debe conocer los *tiempos cerebrales*, pues estos van cambiando a cada edad o periodo de la vida, y conocerlos puede ayudar a ajustar los tiempos de atención reales en clase de una manera más eficiente.[8]

Pero el tiempo infantil, claro, trasciende el tiempo de ser niño, y es menos un período de la vida y más un modo de transitar ese (y otros) tiempos. En el reciente y bello libro

---

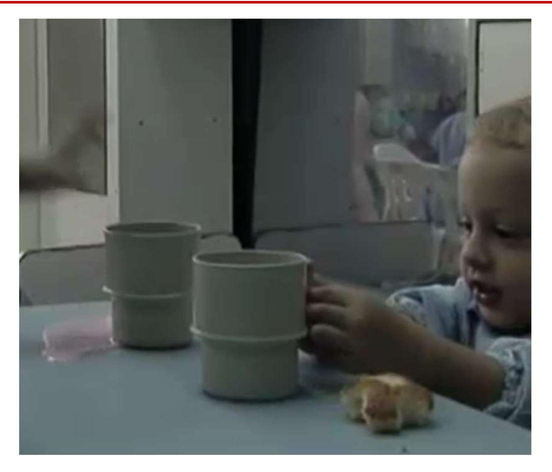
[7] Rodríguez Martínez, C. El sentido del tiempo en las prácticas escolares, Revista Iberoamericana de Educación n.º 49/1 – 25 de marzo de 2009 - https://rieoei.org/historico/deloslectores/2867Martinez.pdf
[8] Meneses Granados, N. (2019) Neuroeducación. Sólo se puede aprender aquello que se ama, de Francisco Mora Teruel, Perfiles educativos vol.41 no.165 México jul./sep.

de Walter Kohan dedicado a Freire, recupera su voz (la del Freire de *Por una pedagogía de la pregunta…*), donde dice:

> Los criterios de determinación de la edad, de la juventud o de la vejez, no pueden ser puramente los del calendario. Nadie es viejo solo porque nació hace mucho tiempo o joven porque nació hace poco. Por el contrario, somos viejos o jóvenes mucho más en función de cómo pensamos el mundo, de la disponibilidad con la que nos entregamos, curiosos, al saber, cuya búsqueda jamás nos cansa y cuyo hallazgo jamás nos deja satisfechos o inmovilizados.[9]

La infancia, entonces, sigue Kohan, "no es una cantidad de tiempo vivido, sino una forma de relacionarse con el tiempo, justamente, a cualquier edad". Y amar ese tiempo de infancia, es, antes que nada, "una forma de habitar el presente, de estar enteramente presentes en el presente, como si el tiempo fuera solo presente, dando cuerpo al ahora y como si nosotros fuéramos siempre infancia, como si el futuro fuera apenas otra forma del presente. En la infancia, hay poco pasado y un futuro abierto, indefinido; el tiempo de la infancia es el presente".[10]

El tiempo infantil es, siguiendo a Carlos Skliar, un tiempo no lineal, no evolutivo, no unidimensional, un tiempo que trae de suyo cierta animalidad de afección perceptiva, esto es, "cuando los oídos están abiertos, cuando la mirada está abierta, cuando la piel está abierta, cuando el mundo llega incontinente a un cuerpo que lo recibe sin escrúpulos, sin trampas, sin jurisprudencia. El tiempo de los niños nos debería hacer notar esa animalidad que desperdiciamos, perdemos, subestimamos siempre y a la que debemos, por lo menos, infinito respeto".[11]



En la película "Especial Jardines", de Bruno Stagnaro (foto), se captan algunas escenas de niños en el jardín, en distintas situaciones. En una de esas secuencias se ve a un niño que vuelca el yogurt sobre la mesa. La cámara (atenta y niña también, a su modo) capta la mirada del niño sobre el charco de yogurt, la sonrisa que acompaña al vaso que comienza a deslizar circularmente, la vista fija en ese mundo de yogurt que acaba de crear. Diría que el tiempo infantil es el tiempo de fijarse en los detalles, de quedarse en un charco de yogurt: no en la urgencia de limpiarlo, ni en el miedo a ser reprendido, ni en la lamentación por el derroche de lo derramado, ni tampoco en la manía de registrarlo con la cámara del celular.

---

[9] Freire, en Kohan, Walter (2020) Paulo Freire más que nunca : una biografía filosófica , Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO - http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20200306042539/Paulo-Freire-mas-que-nunca.pdf

[10] Kohan, ob.cit., p.180.

[11] Skliar, Carlos (2012) La infancia, la niñez, las interrupciones, Childhood & Philosophy, ISSN-e 1984-5987, Vol. 8, Nº. 15, 2012, págs. 67-81 - https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5013882

Lo puse en un recuadro porque me encanta esa imagen, y esa idea. Y creo que somos mejores personas cuando nos acercamos a esa forma infantil de mirar el mundo, también los adultos. Y tal vez hay en el tiempo infantil una alteridad inevitablemente rebelde, clandestina. Es difícil ser niño sin tomar conciencia de cierta oposición respecto del mundo adulto. El principito, de Antoine de Saint-Exupéry, es un buen ejemplo de esa forma de clandestinidad propia de la vivencia infantil. Y creo que es necesario empatizar un poco con esa forma sutil de resistencia para trabajar con los chicos en el jardín.

¿Les cuento un cuentito? Siiii.

Había una vez un maestro – confieso de entrada que era yo – que usaba títeres en su sala. Eran personajes que acompañaban la vida cotidiana y que a veces llegaban para introducir un asunto, o para animar una conversación, o simplemente para saludar. El maestro, algunas veces, recurría a los títeres para aleccionar a los chicos. Si no querían lavarse las manos, por ejemplo, el maestro le decía al títere: "Teté, querido, ¿no es cierto que todos los niños deben lavarse las manos?". Pero el títere respondía, invariablemente: "¡No! ¡Las manos son más lindas sucias!". O si el maestro, buscando complicidad en el títere, le decía: "Teté, ¿podrías por favor decirle a Matías que se baje de la silla?", Teté respondía: "¡Cómo me gustaría subir yo también a la silla!". Y es que, sumergidos en el tiempo infantil (y esa es una aspiración noble, si las hay, para un educador infantil) permanecer en ese tiempo, sintonizar con ese tiempo, está antes y es más importante que cualquier otra enseñanza.

Por último, el tiempo impuesto por la época

Comienzo por recordar a un niño que volvía de la escuela con su abuela. En uno de esos trayectos, lo bastante extensos como para enfrentarlo al tiempo puro del aburrimiento, y por lo tanto al pensamiento, le preguntó: - "Abuela, ¿cuándo se termina esta época?". En el jardín había estado hablando de "la época de los dinosaurios" y de "la época de las damas antiguas", y le interesaba saber si, al igual que esas épocas míticas (temporalidades diferentes de la nuestra, percibidas como algo homogéneo que había comenzado y terminado) la nuestra era una época palpable, de comienzo y fin trazados y definidos. Se dio cuenta, digamos, de que esta también podría ser *una época*. Era una cuestión que, probablemente, excedía su vocabulario y le resultaba difícil de formular. Pero en el germen de su pregunta estaba el supuesto de que esta época también debería llegar a su fin en algún momento. Lo que su mirada infantil no podía percibir todavía es que las épocas nos encierran y nos envuelven como mantas invisibles. Las damas antiguas no se llamaban a sí mismas damas antiguas, porque todavía no eran antiguas. Una época, habrá tratado de explicarle su abuela, sólo se vuelve *época con nombre* cuando ha terminado. Los nombres que pretendamos darle hoy a nuestro tiempo, nombrándolo como época, serán siempre pretenciosos, ciegos, mesiánicos o ridículos.

El término época, dice Carlos Skliar, "no proviene de una percepción natural del tiempo sino de una habitual naturalización y responde, nada más ni nada menos, que a una convención pronta a acatarse o desobedecerse". Y es que "hablamos sobre una época que nos habla, leemos acerca de una época que nos lee, pensamos mientras se establece qué es o qué no es el pensamiento (…) y pasamos a través del tiempo mientras el tiempo

pasa a través nuestro.[12] Esta sombra que la época cierne sobre nosotros nos obliga, entonces, a mirar con cierta desconfianza, sin entregarnos de lleno, a todo aquello que se dice sobre este tiempo, sus mandatos, sus supuestas reglas. Si nos dicen que esta es la era de las nuevas tecnologías, si se nos dice que este es un momento de cambios vertiginosos, si se nos dice que hoy en día los chicos vienen más inteligentes, que son "nativos digitales", en fin, si se nos pretende embaucar sin disimulo con versiones grandilocuentes de la época, deberíamos tener un poco de cuidado. Carlos Skliar también lee a Agamben, donde dice que quien realmente pertenece a su tiempo, a su época, (quien es realmente *contemporáneo*) no coincide perfectamente con ese tiempo, ni se adapta a sus pretensiones.[13]

La época, en todo caso, es un andén al que algunos están llegando con el tren de las cinco y del que otros están partiendo con el de las seis. No es la misma estación para todos. Y si algo podemos asegurar es que nuestros alumnos del jardín y nosotros, definitivamente no viajamos en el mismo tren. Fernando Bárcena lo dice bellamente:

> en todo presente conviven tres modalidades de tiempo diferentes, algo así como tres «presencias del presente»: el hoy de los jóvenes, el hoy de los hombres y mujeres maduros y el hoy de los viejos. Tres dimensiones vitales conviven, en conflicto, diferencia y hostilidad inevitable, en cada presente, de modo que todo presente es siempre discontinuo, y significa cosas distintas para el joven de veinte años, para el hombre de cuarenta y para el viejo de ochenta.[14]

Esta relación entre generaciones, dice Bárcena (ah, búsquenlo en Spotify, además de filósofo es tremendo músico) es escenario de todo tipo de transmisiones, pero también de desencuentros, asimetrías, discontinuidades, alteridades. Y el tiempo de la infancia se vive "sin saber cómo se llama; sin poder nombrarla".[15] La época les impone nombres y rasgos: los niños exploradores, los niños con derechos, los niños obedientes, los niños genios, los niños con problemas, los niños liberados, los niños diversos (o les niñes diverses). Pero ellos, irreverentes, cada vez que los dejan, sólo habitan su tiempo de infancia, sólo son niños.

Y por último, digamos algo acerca del espacio, la materialidad…

…porque en el jardín se da tiempo, pero también materialidad

En el jardín, hay una especie de "puesta en objetos" del mundo. Ya dijimos hace como diez páginas (¡qué jóvenes éramos!) que a las chicas y chicos les ponemos el mundo delante (bajo la forma de un juego, un dibujo, un poema, un relato) y los invitamos a mirar, a escuchar y a darse cuenta que están rodeados de maravillas. ¿Se acuerdan?

---

[12] Skliar, C. (2019). Como un tren sobre el abismo, o contra toda esa prisa, Madrid: Vaso roto.(p.18)
[13] Agamben, G. (2007). ¿ Qué es lo contemporáneo? curso de Filosofía Teorética, Facultad de Artes y Diseño de Venecia , 2007. Traducción: Verónica Nájera - https://etsamdoctorado.files.wordpress.com/2012/12/agamben-que-es-lo-contemporaneo.pdf
[14] Barcena, F. (2012). Entre generaciones. Notas sobre la educación en la filiación del tiempo. SOUTHWELL, M.(Comp.) Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones, Homo Sapiens, Buenos Aires. - https://archive.org/download/EntreGeneraciones.NotasSobreLaEduca/Entre_generaciones._Notas_sobre_la_educa.pdf
[15] Bárcena, ob.cit., p.7.

Y la manera más interesante de poner el mundo en objetos es, coincidiremos, es el juego. Porque jugar es – con toda exactitud – dar al mundo una materialidad diferente. Representativa, sí, como los mapas y los libros, pero sobre todo imaginativa, abierta, y muy pero muy tangible. El juego es, en su dimensión material, una forma de *tacto atencional* que los chicos ejercen respecto del mundo. Un tacto atencional en el sentido de que miran con las manos, y al tocar y manipular y nombrar jugando, prestan una forma de atención muy física, muy real, muy vívida, a la que podemos comparar con los ejercicios típicos de la escolaridad primaria. Esa atención fuerte de las tareas, ese *esfuerzo fecundo* (un bello término del escolanovista cubano Alfredo Aguayo)[16] que demandan los ejercicios, esa experiencia física de contactarse con versiones palpables del saber a través de lápices y voces reunidas, todo eso que en edades posteriores se asocia al estudio, encuentra aquí cierto correlato en el juego. Esta relación entre "estudio" y "juego", que ya hemos presentado y discutido en clases anteriores, es un punto al que vale la pena volver, porque en realidad siempre se mira a las tareas escolares de la primaria como "lo contrario" del juego en el jardín. Y si ambas son formas de *tacto atencional*, de hacer sensorial y corporal y material la experiencia de fijarse en las cosas, entonces quizás no estén tan lejos la una de la otra.

¿Otro cuentito? ¿Puedo? Siii.

Había una vez un 25 de mayo que, recordando aquél de 1810 se había ido convirtiendo en efeméride obligada en escuelas y jardines. Aquél 25 de mayo encontró a las maestras del jardín y la primaria reunidas para armar un acto juntas. La reunión fue agitada y se pusieron sobre la mesa algunos contrastes entre ambos niveles de enseñanza. Una de jardín propuso hacer un títere de Mariano Moreno y contar la historia de alguien que quería leer y no tenía libertad para hacerlo. Una de primaria dijo que Moreno no cabía en un títere, que convertirlo en un personaje que "perdió su librito" era banalizar la historia. Alguien más agregó algo (que no se entendió bien) sobre un nosequé de la transposición didáctica, y otra le respondió que transponer no es subestimar ni disminuir. Entonces la cosa se puso espesa. Una de las maestras de jardín (vehementemente apoyada por sus compañeras) dijo que el juego no banaliza las cosas ni supone que los chicos sean estúpidos, sino que las acerca a su nivel, a su mirada infantil, y que las cosas les resultan más atractivas si se las presenta en forma de juego. Y que las de primaria deberían hacer lo mismo de vez en cuando. Las de primaria (ya atrincheradas de un lado de la mesa) dijeron que ellas también jugaban con los chicos, sólo que los chicos "saben que es un juego". "¡Los de jardín también saben que juegan!" defendieron las jardineras. Una de las maestras de primaria (más serena y aún con ganas de conversar amigablemente) intervino diciendo: "- Saben que juegan, pero el juego los atraviesa más… ellos están convencidos de que ustedes juegan con ellos para pasarla bien y porque los quieren mucho. Los nuestros saben que lo hacemos para *enseñarles algo*". "- Además – agregó otra – ustedes no tienen la obligación de trabajar todos los contenidos de sociales, a ustedes no las corren con el diseño como a nosotras. Por eso pueden usar títeres en vez de libros". Alguna de las jardineras atinó a responder a eso de "correr" con el diseño argumentando que las cosas pueden no estar en los libros de

[16] Si quieren seguirle la pista, aquí lo he contado más ampliamente: Brailovsky, D. (2019) El interés y el programa como puntos de partida de la enseñanza, _Revista Voces de la educación_ , VOL. 4 NÚM. 8, julio 2019. - https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/181/170 / Link para descargar: https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/download/181/170/

lecturas sino en los objetos, por ejemplo, en un títere de Moreno, pero ya nadie la estaba escuchando.

Ya las profes han dicho casi todo, pero digamos una cosita más acerca de este gesto comparativo entre jardín y primaria: creo que ambos niveles tienen más en común de lo que creemos, y que para explorar estas semejanzas hace falta descorrer dos cortinas bastante pesadas: la primera es la de esa mirada punzante sobre cualquier cosa "típicamente escolar" como venenosa, como tradición autoritaria que debe ser desarmada, es decir, la escuela como aquello a lo que se critica y que debe ser transformado, incluso antes de entenderlo o describirlo; y la segunda cortina (que es un poco el reverso de la primera) es la de esas ganas locas del jardín de diferenciarse de la primaria (diferenciarse especialmente de todo lo acartonado, lo criticable, lo vetusto, lo solemne). Creo que, aflojando esas dos tensiones, se puede pensar mejor al jardín como escuela.

Los objetos son relatos y manuales de instrucciones

Termino esta clase-texto respondiendo a las preguntas ¿qué es un objeto? ¿qué es una cosa? Permítanme traer otra idea de Santiago Alba Rico, mi *filósofo español de izquierdas* (toda una categoría) favorito, a cuya lectura llegué – como a tantos libros - siguiendo los pasos lectores de Jorge Larrosa. Desde su óptica, cada cosa encierra, a la vez, un *relato* y un *manual de instrucciones*. El relato, es el de cómo fue concebido, fabricado, y es también, de alguna manera, la historia de sus propietarios. Pero, a la vez, una silla nos cuenta cómo se hace una silla. Las cosas son, en efecto, "tiempo detenido, memoria materializada ante nuestros ojos, el pasaje grumoso entre el pasado y el futuro que reúne en un coágulo engaño placentero y conocimiento".[17] Y rescatar esas *historias* y esas *instrucciones* que los objetos contienen es una hermosa manera de pensar estos ejercicios de tacto atencional en el jardín.

En su bella canción "Con dos X y un tango", Alejandro del Prado enumera los objetos que lo atan al siglo veinte (el de las dos X, claro). Y enumera boletos capicúa, ceniceros, discos de vinilo, olor a kerosén, cosas así, de las que adornaban aquellos años.[18] La canción muestra a alguien que lleva una época a cuestas llenándose de objetos que la reflejan. Los objetos son parte del mundo, con todo lo que el mundo tiene de lugares, tiempos y objetos. Para del Prado, esos objetos cuentan su historia y explican cómo se vive en el siglo XX. Hagan el ejercicio, mientras leen esta clase, de pensar cuáles son los objetos que constituyen su propio *kit* de vida cotidiana. Yo estoy escribiendo en la cocina, y al lado mío está el mate que me regaló un amigo artesano, con la yerba un poco lavada a esta hora (pero no tanto, porque es de molienda uruguaya, que dura más) y el termo, cuyo interior de vidrio ya me he cansado de reponer cada vez que se rompe. Tiene pegadas tres fotitos adhesivas del rostro de Gardel que me regalaron en el museo gardeliano la última vez que lo visité. Y sólo en ese objeto, en este mate que va y viene entre mi compañera y yo, ya hay historias e instrucciones: la historia de mi amistad, de mis viajes, de mi gusto por el tango, de mi pareja, de mi país y sus tradiciones, de mi época y sus fragilidades. Las instrucciones sobre la argentina hechura del mate, su

---

[17] Alba Rico, S. (2013). Adiós a las cosas, *El Ecologista*, Nº 76, págs. 60-62 (también disponible online en *Revista Rebelión* - https://rebelion.org/adios-a-las-cosas/)
[18] La canción puede escucharse en la web, por ejemplo en: https://youtu.be/vc1GZttTtRw (bit.ly/dosxyuntango)

alternancia en la ronda, la reposición del termo roto, el uso de las *calcomanías* (otro cliché del siglo XX).

Pregunto, párrafo aparte: ¿Será que enseñar en el jardín es – puede ser, sería bueno que fuera – contar las historias de los objetos y seguir sus instrucciones? ¿Podemos imaginarnos nuestra tarea como la de quienes, ante los chicos, leemos y traducimos lo que dicen los objetos?

Hacerlo es, además, ir en contra de cierta tendencia de esta época que nos toca vivir a mirar a las cosas no ya como cosas, sino como mercancías. No como cosas que cuentan historias y dan instrucciones, digamos, sino como cosas que cumplen funciones, cosas intercambiables: no valen por su alma de cosa, sino por su precio y su brillo en el mercado. Y los chicos son excelentes guerreros en esa batalla, porque papá puede comprarse un auto nuevo de un millón de pesos, pero su hijo verá sólo un auto rojo, y en los faroles del rente verá ojitos que lo saludan. Y en la calle pueden aturdirnos las propagandas gigantes y agresivas que nos gritan ¡comprá! pero los chicos sólo verán un dinosaurio, un sándwich gigante o una montaña. Porque el tiempo de la infancia, ya lo decíamos, es el del presente, es no utilitario, es soberano de su propia mirada, y eso hace de los chicos excelentes lectores de las historias y las instrucciones que habitan en las cosas.

En fin, es tarde, no les molesto más. Me quedé en la página 13, que es yeta, así que les doy el último chau en la 14, ¿me acompañan?

¡Un abrazo!

Gracias por su bella y esperada presencia.
¿Nos vemos en las escrituras del foro?

dñl
(Daniel Brailovsky)